

# O LATIM COMO FACILITADOR DE APRENDIZAGENS TRANSVERSAIS NO ENSINO BÁSICO: UMA PROPOSTA CONCRETA DE APROXIMAÇÃO NAS AULAS DE PORTUGUÊS DO 1º CICLO

**Ana Ferreira**

Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra; Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
anaguedesferreira@gmail.com

---

## Resumo

Aprender a língua portuguesa é, mesmo para os falantes nativos, uma missão nem sempre fácil. Num contexto em que se prenuncia que o estudo do Latim possa ganhar novas proporções mesmo no Ensino Básico, este texto tem dois intuitos principais. Por um lado, refletir sobre as mais-valias da aprendizagem da língua e cultura latinas desde a mais tenra idade; por outro, apresentar uma proposta concreta para a lecionação do imperfeito do Indicativo nas aulas de português do 4º ano de escolaridade. A sugestão de trabalho gizada tem como ponto de partida o conceito de oficina gramatical e o estudo comparativo das formas portuguesas e latinas do tempo verbal em causa, pois a autora está firmemente convicta de que os alunos assimilarão melhor as regras e exceções se conhecerem, desde cedo, a sua origem.

**Palavras-chave:** Latim, Português, Ensino Básico, oficina de gramática, imperfeito do Indicativo

---

## Abstract

Learning Portuguese is, even for native speakers, a mission not always easy. In a context in which it appears that the study of Latin may gain new proportions even in Primary Education, this text has two main purposes. On the one hand, to reflect upon the benefits of learning Latin and the culture of ancient Rome from an early age; on the other, to submit a concrete proposal for teaching the imperfect in 4th grade's Portuguese classes. This working suggestion has, as its starting point, the concept of grammar workshop and the comparative study of Imperfect in Portuguese and Latin, because the author firmly believes that students will better assimilate rules and exceptions if they know their origin from the beginning.

**Keywords:** Latin, Portuguese, Primary Education, grammar workshop, imperfect

---

---

## Résumé

Apprendre la langue portugaise est, même pour les locuteurs natifs, une mission assez difficile. Dans un contexte dans lequel il semble que l'étude du latin peut acquérir de nouvelles proportions, même dans l'enseignement primaire, ce texte a deux objectifs principaux. D'une part, refléter sur les avantages de l'apprentissage de la langue et de la culture latines à un âge précoce; d'autre part, présenter une proposition concrète pour apprendre l'imparfait de l'Indicatif en 4e année. La suggestion de travail esquissé a comme point de départ le concept d'atelier de grammaire et l'étude comparative des formes portugaises et latines du temps verbal prétendu, parce que l'auteur croit fermement que les élèves assimileront mieux les règles et les exceptions s'ils connaissent, dès le début, leurs origines.

**Mots-clés:** Latin, Portugais, enseignement primaire, atelier de langue, imparfait de l'Indicatif

---

## Resumen

El aprendizaje de la lengua portuguesa es, incluso para los hablantes nativos, una misión no siempre fácil. En un contexto donde se augura que el estudio de latín puede ganar nuevas proporciones incluso en la Educación Básica, este texto tiene dos objetivos principales. Por un lado, reflexionar sobre los beneficios del aprendizaje de la lengua y de la cultura latinas desde una edad temprana; por otro, presentar una propuesta concreta para la enseñanza del indicativo imperfecto en clases de Portugués (cuarto grado). La sugerencia de trabajo tiene como punto de partida el concepto de taller de lengua y el estudio comparativo de las formas portuguesas y latinas de imperfecto, porque el autor está convencido de que los estudiantes asimilen mejor las reglas y excepciones si conocen, desde el principio, su origen.

**Palabras clave:** Latín, Portugués, Educación Básica, talleres de lengua, imperfecto de indicativo

---

# I. Contextualização.

A 5 de junho de 2015, foi oficialmente anunciada a possibilidade de preencher os tempos letivos consagrados à Oferta de Escola com uma componente designada Introdução à Cultura e Línguas Clássicas, cujos programas ficam a cargo de cada uma das instituições interessadas em ministrá-la aos seus alunos.

Esta tomada de posição do Ministério da Educação e Ciência [MEC] reveste-se de particular importância num período em que, em Portugal, o estudo do Latim e do Grego praticamente desapareceu da escolaridade obrigatória. De facto, entre 1996 e 2015, o número de alunos inscritos nos exames nacionais de Latim decresceu de cerca de treze mil para pouco mais de uma centena, o que equivale à existência da disciplina em cinco escolas portuguesas (Espírito Santo: 2015). Quanto ao Grego, há, no ano letivo de 2014/2015, notícia de que apenas seja lecionado em duas escolas do Algarve (uma em Portimão, a outra em Quarteira).

De acordo com o que se pode ler no sítio do MEC (<http://www.dge.mec.pt/introducao-cultura-e-linguas-classicas>), esta opção (que para os classicistas parece augurar uma mudança de rumo no que concerne ao ensino das línguas clássicas em Portugal) decorre do reconhecimento do importante contributo do estudo do Latim (e do Grego) para a formação plena do indivíduo:

*O Ministério da Educação e Ciência considera que deve ser dada atenção especial ao desenvolvimento cultural e linguístico dos nossos alunos, com particular destaque para o conhecimento mais profundo da língua materna e das suas raízes.*

*A integração, como “Oferta de escola”, de uma componente de Cultura e Línguas Clássicas no currículo do Ensino Básico reveste-se, pois, de crucial importância na formação das crianças e jovens, quer pelo valor intrínseco do conhecimento que agrega, quer pela função desse conhecimento na aprendizagem de valores fundamentais, da língua portuguesa e de outras disciplinas, sejam elas das áreas de humanidades, científicas, artísticas e de expressões.*

Efetivamente, num país cuja língua e cultura assentam sobretudo numa matriz de origem latina (que, por sua vez, não é alheia à influência helénica nem à judaico-cristã), é fundamental que qualquer indivíduo em escolarização tenha, no mínimo, a possibilidade de aprender Latim e a cultura do povo que o falou. A aprendizagem desta língua clássica nunca deveria ter sido restringida àqueles que enveredavam por um percurso académico na área das Humanidades ou do Direito, como foi prática no nosso país até ao final dos anos 90. Tampouco deveria ter sido “autorizada” exclusivamente aos alunos do Curso de Línguas e Humanidades, como acontece

desde o dealbar deste terceiro milénio. Não pode deixar de causar alguma estranheza verificar que, com a última reforma curricular, o Grego seja oferecido como opção (pelo menos em teoria) aos alunos de todos os Cursos Científico-Humanísticos de frequência possível no Ensino Secundário (Curso de Ciências e Tecnologias, Curso de Ciências Socioeconómicas, Curso de Línguas e Humanidades e Curso de Artes Visuais), mas que a frequência do Latim apenas seja factível para os alunos de Línguas e Humanidades. É que, se, por um lado, o Grego está maioritariamente na base da linguagem técnica das diferentes áreas do conhecimento humano (argumento que levaria à compreensão do carácter de exceção que lhe é conferido enquanto disciplina de opção por oposição ao Latim), o estudo da língua do Lácio, língua-mãe da de Camões, favorece qualquer português no que respeita ao conhecimento da língua materna. E também o faz a nível do raciocínio, da estruturação e transmissão do pensamento, para enunciar algumas das muitíssimas vantagens reconhecidas ao estudo do idioma de Cícero por este Ocidente afora, mesmo no seio dos sistemas educativos dos países de línguas não novilatinas, como é o caso da Alemanha, da Inglaterra e dos Estados Unidos, onde, nos últimos anos, se tem apostado no estudo precoce do Latim.

Esta nova posição do MEC português parece, por isso, vir ao encontro do que de melhor se faz lá fora e responder aos sucessivos alertas dos classicistas nacionais.

A possibilidade de, finalmente, ser exequível ministrar conhecimentos de Latim e Cultura Clássica às crianças antes do seu ingresso no Ensino Secundário é uma decisão clarividente, que peca por tardia e por não ser obrigatória, porquanto seria uma mais-valia que, a médio prazo, beneficiaria crianças e jovens, independentemente das áreas de especialização que viessem a abraçar. Com efeito, o estudo do Latim fornece, em primeiro lugar, os recursos que permitem consultar e ler os textos que estão na base da nossa cultura (poucas são as áreas que não remontam diretamente a esse manancial) e fruir dessa herança incomparável na língua original<sup>1</sup>. No fundo, ensinar, aprender e saber a língua em que Virgílio escreveu a *Eneida* tem hoje como objetivo primordial não tanto o desenvolvimento das capacidades comunicativas nesse idioma<sup>2</sup>, mas sobretudo dotar os indivíduos de ferramentas que lhes permitam ler os textos originais, evitando os desvios linguísticos, artísticos e de conteúdo que uma tradução, por mais cuidada que seja, acarreta. No entanto, mais do que o acesso às fontes das mais diversas áreas de estudo, a leitura dos textos clássicos – em particular daqueles que, tradicionalmente, são estudados nas aulas de Latim – permite compreender melhor a

humanidade do Homem. Quem os lê tem não raras vezes a sensação nítida de se contemplar ao espelho, de ver retratadas problemáticas que lhe são familiares, e acaba por concluir que virtudes, fragilidades e erros têm vindo a ser constantes ao longo dos séculos. Desta percepção, resulta, pois, uma maior predisposição dos indivíduos para a indulgência com o outro, o que potenciará um convívio social mais saudável.

Aos benefícios já mencionados, acresce ainda o enriquecimento cultural decorrente do estudo da língua do Lácio, útil a todos os indivíduos, independentemente do seu nível de estudos ou da sua área profissional.

Se estes não fossem, *per se*, argumentos suficientes, outros há que devem ser aduzidos por questões de ordem prática e que estão diretamente relacionados com a facilitação de um percurso académico de sucesso desde a mais tenra idade (ou seja, desde o 1º Ciclo do Ensino Básico).

O primeiro prende-se com a reconhecida facilidade com que as crianças são capazes de adquirir uma segunda língua. Se assim é, nada como estimular *ab ovo* o contacto delas com a língua de Cícero. Não se pretende, naturalmente, colocar os pequenos alunos a declinar logo nas primeiras aulas: nessa fase, o objetivo é sobretudo trabalhar questões de cariz etimológico, com o intuito de fomentar o aprofundamento da cultura geral e das estruturas vocabulares da língua materna. Isso implica, como é óbvio, uma mudança das metodologias a que o professor de Latim está habituado enquanto docente do Ensino Secundário.

O segundo argumento é também evidente. Começando a aprender mais cedo (à semelhança do que se tem vindo a fazer com o Inglês), haveria mais tempo para uma aprendizagem paulatina e gradual até ao ingresso no Ensino Secundário. Quarenta e cinco minutos por semana durante cerca de trinta e duas semanas letivas, em nove anos, perfazem duzentas e dezasseis horas de aula, o que, *grosso modo*, equivaleria à frequência de dois anos de Latim no Ensino Secundário.

Tal mudança de paradigma permitiria que todos os alunos beneficiassem precocemente da interdisciplinaridade entre o Latim e o Português (a mais óbvia), mas também entre o Latim e a História ou o Inglês, por exemplo. No que respeita ao Português, além do enriquecimento fundamental do domínio linguístico, há ainda que ter em conta que os conhecimentos provenientes do estudo do Latim são facilitadores da compreensão de muitos textos literários. Quem não se lembra de quão difícil (ou pelo menos estranho, diferente) é um primeiro contacto com a epopeia portuguesa no 9º ano? Por mais que aprecie Camões, por melhor aluno que seja, um jovem nesse ano de escolaridade tem sérias dificuldades em

compreender um texto alicerçado em hipérbatos, pleno de cultismos, referências mitológicas e históricas, que tantas vezes lhe são alheias. Testemunho disso são as notas que, por norma, preenchem as páginas dos manuais quando se estuda *Os Lusíadas*. Quem aprende Latim habitua-se às inversões sintáticas e ganha agilidade em ordenar o texto mentalmente, de modo a torná-lo inteligível. As palavras hoje consideradas “cultismos” seriam, na sua maioria, compreendidas sem dificuldade por força do alargamento vocabular que entretanto o estudo do Latim teria ocasionado.

Se a aprendizagem do Latim fosse iniciada num estágio mais precoce, o seu estudo no Ensino Secundário poderia centrar-se no aprofundamento dos conhecimentos (linguísticos, literários e culturais) e beneficiaria da maior maturidade dos alunos. Deste modo, aqueles que quisessem enveredar por essa área de estudos no Ensino Superior fá-lo-iam com maior segurança, porque dotados de mais conhecimentos.

É minha convicção que, se se enveredasse por este caminho, a melhoria dos resultados académicos dos alunos seria visível e ratificaria a pertinência da introdução do estudo precoce do Latim. Se tal acontecesse, seria bastante menos depauperante para a formação do indivíduo que apenas alguns alunos do Secundário tivessem a oportunidade de frequentar a disciplina (como acontece hoje). De resto, essa possibilidade deveria, pelo menos, ser obrigatória para quem decidisse enveredar por uma licenciatura em línguas e facultativa para todos os outros estudantes.

---

## II. Testemunho pessoal e proposta didática

Reconhecendo a importância de uma imersão precoce e gradual no sistema linguístico latino, cujas especificidades criam, muitas vezes, resistência ao seu estudo, tenho, desde há alguns anos, vindo a pugnar discretamente para que, pelo menos na minha pequena esfera de influência, este sonho se torne realidade. Para isso, tenho contado com o auxílio inestimável de alguns estagiários do Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e com duas escolas que se mostraram receptivas à ideia da iniciação ao Latim (cultura e língua) desde a mais tenra idade escolar (1º Ciclo), ainda que a título de opção extracurricular<sup>1</sup>.

Este último condicionalismo tem constituído um óbice à implementação do projeto, pois, além de não ser fácil concorrer com outras atividades aparentemente mais interessantes e menos exigentes, também não é menos difícil convencer a maioria dos pais da pertinência do estudo do Latim. Esta animosidade acaba por ser compreensível, tendo em conta que, até 2015, o próprio MEC parecia interessado em erradicar a disciplina do sistema educativo português. No entanto, esta dificuldade de atrair alunos em massa vem confirmar a necessidade de que, num primeiro momento, a frequência desta Oferta de Escola que o MEC agora propõe tenha um cariz obrigatório. Se continuar a ser facultativa, muitos serão os obstáculos para a sua concretização e, deste modo, não será possível, num país que vive de dados e estatísticas, demonstrar a pertinência do estudo precoce do Latim. A minha posição pode parecer autoritária, excessiva, mas, neste caso, devemos olhar para ela como quem olha para um medicamento mal saboroso ou para uma mudança radical: “Primeiro estranha-se, depois entra-se” (Fernando Pessoa).

Como professora universitária, não tenho maneira de intervir ativamente no funcionamento da disciplina de Introdução à Cultura e Línguas Clássicas. Resta-me, por isso, sempre que tenho uma oportunidade, tentar mostrar aos

colegas menos convictos os benefícios que o conhecimento do Latim pode aduzir, nomeadamente ao ensino do Português. Este meu ativismo ocorre muitas vezes junto dos professores e das turmas dos meus filhos.

É este o contexto da proposta que me proponho apresentar de seguida. Pensando na expressão de espanto de alguns dos meus alunos de Latim I (iniciação) sempre que explico a formação do pretérito imperfeito do Indicativo<sup>2</sup>, ocorreu-me, em conversa com o professor do meu filho que está no 4º ano (momento que o novo Programa e as novas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico preconizam para a aprendizagem desse conteúdo), que seria pertinente relacionar, desde logo, imperfeito latino e imperfeito português, no que respeita à sua formação e funcionamento.

## III. Breve sinopse da evolução da didática do Latim

Desde os tempos em que Winston Churchill<sup>3</sup> (1874-1965) estudou Latim até hoje, a evolução das metodologias de ensino desta língua tem sido enorme, em especial desde a década de 70 do século XX. Quero crer que, atualmente, a primeira aula de Latim nunca, em parte alguma, poderia ser descrita através das palavras deste estadista, que, apesar da extensão, se transcrevem abaixo – Churchill (1960: 17-18):

*“You have never done any Latin before, have you?” he [the teacher] said.*

*“No, sir.”*

*“This is a Latin grammar.” He opened it at a well-thumbed page.*

*“You must learn this,” he said, pointing to a number of words in a frame of lines. “I will come back in half an hour and see what you know.” Behold me then on a gloomy evening, with an aching heart, seated in front of the First Declension. (...)*

*What on earth did it mean? Where was the sense in it? It seemed absolute rigmarole to me. However, there was one thing I could always do: I could learn by heart. And I thereupon proceeded, as far as my private sorrows would allow, to memorize the acrostic-looking task which had been set me.*

*In due course the Master returned.*

*“Have you learnt it?” he asked.*



*"I think I can say it, sir," I replied; and I gabbled it off.  
He seemed so satisfied with this that I was emboldened to ask a question.  
"What does it mean, sir?"(...)*

*Such was my first introduction to the classics from which, I have been told, many of our cleverest men have derived so much solace and profit.*

Quem lê o relato de Churchill compreende por que razão ainda hoje a aprendizagem do Latim está associada quase exclusivamente ao estudo seco e a metro de conteúdos gramaticais que parecem não fazer qualquer sentido.

Na era digital, ao contrário do que foi em tempos prática na docência desta língua que muitos sentem como "jurássica", os professores têm um cuidado particular com a motivação dos seus pupilos, pois sentem como fundamental a criação de uma empatia que os predisponha para uma convivência que, apesar de bastante árdua, pode ser surpreendentemente aprazível, cativante e proveitosa.

Entre outras estratégias, motivar os alunos para o estudo da gramática latina passa por levá-los a perceber as semelhanças, neste caso, entre o Latim e o Português. Neste domínio, é fundamental ter sempre como ponto de partida a língua materna, que, com maior ou menor mestria os alunos dominam. Partir de conhecimentos já interiorizados dá-lhes segurança e fá-los sentir confortáveis, o que condiciona positivamente a postura de quem está para aprender algo novo. De resto, a verificação das semelhanças (e das diferenças) favorece a aprendizagem de ambas as línguas. Se predominam as primeiras, a ilação é simples: nada (ou quase) de novo a aprender quando se estuda Latim; se predominam as segundas, sobretudo em relação ao Português, o que acontece muitas vezes é que as aparentes exceções são desmistificadas: aquilo que parecia estranho e incompreensível na língua materna passa a revestir-se de lógica e deixa de ser algo sem sentido.

Mandam as boas práticas da didática do Latim que o texto seja o núcleo da aula e, portanto, da planificação. Todas as atividades e todos os conteúdos devem, por assim dizer, partir do texto e fazer regressar a ele. Serão, por isso, estes dois princípios da moderna didática do Latim que, *mutatis mutandis*, vão estar na base da aula de Português que pretendo gizar.

## IV. A aula sobre o imperfeito do Indicativo

Tendo em conta que o conteúdo principal a transmitir nesta aula já está definido, o passo seguinte é, naturalmente, partir em busca do texto apropriado. Não só por apreciar muitíssimo a obra da poetisa brasileira Cecília Meireles, mas sobretudo com o intuito de alterar o mínimo possível a rotina das aulas de Português da turma, optei por trabalhar com o texto que o manual de gramática adoptado – Marques & Rocha (2015: 69) – propõe para o tratamento do pretérito imperfeito. No entanto, como imediatamente antes do texto se alerta para a formação desse tempo, será fundamental distribuí-lo em cópias para evitar que os alunos identifiquem o conteúdo gramatical a abordar logo no início da aula. Eis o poema:

### As meninas

Arabela  
abria a janela.

Carolina  
erguia a cortina.

E Maria  
olhava e sorria:  
"Bom dia!"

Arabela  
foi sempre a mais bela.

Carolina  
a mais sábia menina.

E Maria  
Apenas sorria:  
"Bom dia!"

Pensaremos em cada menina  
que vivia naquela janela;  
uma que se chamava Arabela,  
outra que se chamou Carolina.

Mas a nossa profunda saudade  
é Maria, Maria, Maria,

que dizia com voz de amizade:  
“Bom dia!”

Cecília Meireles

O primeiro momento da aula consistiria na observação de duas imagens que permitem antecipar a temática do poema. A primeira é uma representação da pintura a óleo, datada de 1865, da autoria Gustave Courbet, intitulada *Trois jeunes filles anglaises à une fenêtre* (Imagem 1); a segunda, cuja autoria e eventual título não consegui identificar, está disponível num blog sobre Cecília Meireles (Imagem 2).



Imagem 1



Imagem 2

Seguir-se-ia a audição da declamação do poema pelo ator Paulo Autran (<https://www.youtube.com/watch?v=DxMj334Ltzc>). Por norma, costumo preferir a leitura do texto pelo próprio professor. Neste caso, contudo, houve pelo menos três razões que me fizeram enveredar por outro caminho. Em primeiro lugar, o facto de haver um vídeo disponível (o que nem sempre é fácil de encontrar), no qual o texto é declamado com arte, por quem sabe. Em segundo lugar (tendo em conta que o poema, tal como o declamador, é brasileiro), a possibilidade de permitir aos alunos beneficiar da audição do texto numa circunstância em que, sem artificialismos, se respeita a musicalidade própria da variante americana da nossa língua, intuída pela poetisa durante a composição dos versos em causa. Por fim, optar por um texto brasileiro, redigido por uma grande escritora brasileira e declamado por um ator de renome com a mesma origem é uma maneira de, em sala de aula, confrontar os

alunos com a variante a que eles, por regra, se referem como se fosse uma língua totalmente diversa da nossa, dizendo não poucas vezes “Isto está em brasileiro.” ou “Isto é brasileiro”.

Se o meu objetivo no âmbito deste artigo não fosse a abordagem do imperfeito do Indicativo português associado à sua origem latina, apresentaria, de seguida, uma proposta de questionário de verificação da compreensão auditiva (onde poderia, por exemplo, pedir que identificassem os nomes das três meninas evocadas no poema e as suas características) e de outra para a interpretação do texto. No entanto, preciso de me concentrar no conteúdo gramatical, pelo que passarei já a essa questão.

Na página que dedica ao tratamento do imperfeito do Indicativo, imediatamente antes do poema de Cecília Meireles, o manual adotado – Marques & Rocha (2015: 69) – apresenta um quadro-modelo com a flexão deste tempo nas três conjugações e com uma breve explicação sobre o seu emprego. Transcreverei o que a esse respeito se diz, para justificar os meus comentários.

**O pretérito perfeito do indicativo** *exprime uma ação passada, com uma certa continuidade.*

Número e pessoa		1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação
		Verbo comprar	Verbo viver	Verbo abrir
Singular	1ª	eu comprava	eu vivia	eu abria
	2ª	tu compravas	tu vivias	tu abrias
	3ª	ele comprava	ele vivia	ele abria
Plural	1ª	nós comprávamos	nós vivíamos	nós abríamos
	2ª	vós compráveis	vós vivíeis	vós abríeis
	3ª	eles compravam	eles viviam	eles abriam

**Nota:** *Observa bem as terminações do pretérito imperfeito do indicativo de cada uma das conjugações. Em cada conjugação, o radical muda de verbo para verbo (por exemplo abr- de abrir ou part- de partir), mas as terminações não mudam, pois elas são a marca do pretérito imperfeito do indicativo específicas de cada uma das conjugações.*

A minha primeira crítica decorre da apresentação do conteúdo gramatical antes do texto. É certo que se trata de um manual de gramática (que, à partida, pretenderá sistematizar o conteúdo de funcionamento da língua em causa e permitir a aplicação do novo conhecimento em outros contextos). No entanto, pensando no conceito de “oficina/laboratório gramatical”, proposto por Duarte

(1992:165), faz todo o sentido que seja o aluno, partindo do seu conhecimento intuitivo e da sua consciência linguística, a chegar às regras, como sugerem Silvano & Rodrigues (2010: 274). Por isso, defendo que a sistematização deveria surgir como conclusão (algo que, de resto, resultará mais evidente depois de exposta a estratégia que pretendo seguir).

A minha segunda observação advém do que se afirma sobre o emprego do imperfeito do Indicativo. Concorro que neste ciclo de estudos não se avance para outros usos deste tempo verbal. Não sei, contudo, se a informação, tal como está formulada, é suficientemente inteligível para crianças que frequentam o 4º ano de escolaridade. Julgo que seria enriquecedor (e facilitador da aprendizagem) explicar a afirmação feita e dar exemplos ilustrativos. É que, embora se possa assumir que o professor desvendará a mensagem desse enigma em contexto de aula, numa leitura posterior, sozinhos, os alunos poderão sentir-se incapazes de perceber aquela frase.

O terceiro reparo prende-se com a formulação da nota. Ainda que aprecie o pedido de observação (que vai ao encontro da noção de oficina de gramática), tudo o resto me causa alguma estranheza. Não haveria uma maneira mais simples e mais evidente de dizer que a flexão do imperfeito do Indicativo da primeira conjugação diverge da flexão da segunda e da terceira? Não seria vantajoso dar exemplos para além da terceira conjugação? Dizer que as terminações são marca do pretérito imperfeito do Indicativo de cada conjugação não será demasiado redutor? Creio que, ao refletir sobre a formação do imperfeito, nenhum aluno evitará a questão: “Como se justifica que os verbos da primeira conjugação não sejam iguais aos da segunda e terceira?” Não admira que os alunos considerem a nossa língua difícil e cheia de exceções. Estou convicta de que uma outra abordagem dos conteúdos e o estabelecimento (sempre que possível) de relações com o funcionamento da língua-mãe, o Latim, levariam a uma outra perspetiva do estudo do Português. Retomando a proposta do manual, importa acrescentar que, na mesma página (e única, diga-se a propósito, dedicada a este assunto), e na sequência da leitura do texto, é ainda pedido aos alunos o seguinte:

1. Sublinha as formas verbais presentes no poema.
2. Copia as sete formas verbais diferentes que estão no pretérito imperfeito do indicativo.

Apesar de o segundo exercício me parecer particularmente bem elaborado por causa da indicação do número de formas a ter em conta<sup>7</sup>, o que dá aos estudantes, ain-

da imaturos, uma orientação importante na primeira abordagem deste conteúdo gramatical, não aproveitaria senão a primeira atividade, como ponto de partida.

Uma vez sublinhadas as formas verbais presentes no texto, pediria às crianças que as agrupassem em função do tempo que indicam. Penso que, com base na sua experiência de falantes, mesmo que ainda não distinguissem formalmente o presente do futuro ou do pretérito perfeito, elas não teriam dificuldades em corresponder à solicitação, e distribuiriam as formas por quatro grupos, em função dos tempos verbais que representam: presente (é), pretérito perfeito (foi, chamou), futuro (pensaremos) e imperfeito<sup>8</sup> (abria, erguia, olhava, sorria, vivia, chamava, dizia).

Em seguida, levá-los-ia a concentrarem-se apenas no último grupo, cujas formas reordenariam de acordo com a conjugação a que pertencem. Para isso, teriam, naturalmente, de relacionar estas formas com os infinitivos correspondentes: primeira conjugação, olhar ~ olhava e chamar ~ chamava; segunda, erguer ~ erguia, viver ~ vivia, dizer ~ dizia; terceira, abrir ~ abria, sorrir ~ sorria. Este segundo reagrupamento levá-los-ia, de imediato, a concluir que o imperfeito na primeira conjugação não se constrói da mesma forma que na segunda e na terceira e que, nestas duas, o imperfeito tem idêntica constituição (assunto a que voltaríamos em momento posterior). Chegados a estas conclusões, apresentar-lhes-ia, formalmente o tempo em causa, indicando-lhes a sua designação: imperfeito do Indicativo. Penso que, nessa altura, alguém se lembraria de comentar que já conhecia um tempo de nome muito parecido – o perfeito. Se ninguém se manifestasse, conduziria eu própria o diálogo de modo a que o recordassem. Este é um momento fundamental da aula, ainda que possa parecer despidendo. É que dele decorre não só a melhor compreensão do valor destes tempos, como também o alargamento de vocabulário resultante da reflexão sobre a etimologia das palavras.

Registados no quadro os vocábulos “imperfeito x perfeito”, solicitaria aos estudantes que indicassem o que os torna diferentes um do outro, antónimos. Isolado o prefixo im-, seria pertinente mostrar-lhe que im- e in- são duas grafias de um mesmo prefixo em função da consoante pela qual a sílaba seguinte se inicia (neste caso usa-se im- porque seguido de um -p-). Após este esclarecimento, pedir-lhes-ia que indicassem outras palavras começadas pelo mesmo prefixo (com o intuito de que mencionassem palavras em que o prefixo tem valor de privação e negação – infeliz, inquieto, incapaz). Se fossem referidos termos em que o prefixo tem outro valor, explicar-lhes-ia a razão pela qual não eram pertinentes neste contexto.



Avançaríamos, de seguida, na decomposição do vocábulo, refletindo sobre os elementos que constituem a palavra “perfeito”. Para tal, perguntaria às crianças se ainda era possível dividi-la em elementos mais pequenos (morfemas/lexemas), ou seja, se era possível isolar naquela palavra alguma outra sua conhecida. A minha expectativa é que chegassem a “feito”, ponto de partida para relacionar o vocábulo com o verbo “fazer” e para começar a falar de Latim. Como se compreende que duas palavras aparentemente tão diversas sejam formas de um mesmo verbo? O Latim explica...

Com efeito, o verbo latino que corresponde ao português “fazer” é o verbo *facio*, *facis*, *facere*, *feci*, *factum*. Se, em Português, é suficiente recorrer ao infinitivo para aludir a um verbo, em Latim, é costume referirem-se mais formas, uma das quais também o infinitivo, que ajudam na conjugação dos diferentes tempos. Neste caso concreto, interessam-nos o infinitivo *facere*, do qual deriva “fazer” e o supino *factum*, que deu origem não só ao substantivo “facto” como ao particípio perfeito “feito”.

Seria, pois, chegada a altura de confrontar os alunos com a ideia de que uma língua é comparável a um organismo vivo e que, por isso mesmo, se vai alterando. Essas alterações recebem o nome de evoluções fonéticas. Assim, não é difícil concluir que entre *facere* e fazer é possível identificar duas alterações fundamentais: a apócope do -e final de *facere* na passagem para o Português, bem como a transformação do -c- em -z-. Já no que concerne à palavra *factum*<sup>11</sup>, também o -m final se perdeu na evolução para o Português – dando, neste caso, origem, por via erudita, à palavra “facto” (‘coisa realizada’). “Feito” provém igualmente deste étimo, mas começa a sofrer alterações ainda no seio do próprio latim: quando a sílaba *fac-* deixa de estar no princípio da palavra porque se lhe antepõe um outro elemento, o -a-, transforma-se num -e- (apofonia em sílaba interior fechada), daí que, em Latim, se diga *perfectum* e *imperfectum*. Na passagem para o Português, por via popular, o grupo -ec- deu origem ao ditongo -ei-, donde a forma “feito”.

Assim sendo, podemos inferir que a designação das formas verbais “perfeito” e “imperfeito” está relacionada com a realização da ação. O perfeito indica que uma ação foi concluída, valor decorrente do prefixo “per-”, que remete para uma ação completa, total. Uma obra perfeita (uma escultura, por exemplo) é aquela que foi vista e re-vista pelo escultor até que este, considerando já nada poder fazer para melhorá-la, a declarou terminada. O imperfeito, por sua vez, devido à aposição do prefixo in-, designa uma ação ainda não concluída. Trata-se, portanto, do tempo verbal utilizado, entre outras coisas, para fazer descri-

ções ou aludir a hábitos que se repetem no tempo. Poderia dar aos alunos exemplos como “Os meninos jogaram à bola ontem.” (perfeito, reforçando a ideia da conclusão da ação) e “Os meninos jogavam [sempre] à bola no intervalo.” (imperfeito, reforçando a ideia da repetição da ação).

Esclarecida a etimologia de (im)perfeito, regressaríamos à reflexão sobre a formação do tempo em estudo. Nesta fase, começaria por pedir aos alunos que, rápida e oralmente, ajudassem a preencher um quadro do qual constariam um verbo de cada conjugação flexionado nos tempos que, segundo a terminologia latina, são de *infectum*, ou seja, designam ações ainda não concluídas (presente, imperfeito e futuro), com o objetivo de que eles inferissem que os verbos têm marcas (as desinências, vulgarmente designadas terminações) que distinguem as diferentes pessoas e que são comuns a vários tempos: -s, para a segunda pessoa do singular (igual à desinência latina), e -mos, para a primeira do plural (que deriva do Latim -mus; mera questão de grafia), são as mais próximas da língua-mãe. Nas formas restantes, as poucas variações existentes decorrem do desaparecimento do -m (na primeira pessoa do singular do imperfeito do Indicativo) e do -t-, quer em final de palavra, quer entre vogais de timbre distinto: o -t- cai, sem deixar vestígios, na terceira pessoa do singular e na terceira do plural (o que, neste caso, obriga o -n- desinencial restante a converter-se num -m. Na segunda pessoa do plural, a queda do -t- entre a vogal temática ou de ligação (consoante os casos) dá origem a um ditongo<sup>12</sup>.

Posto isto, convidaria os estudantes a conjugar outros paradigmas no imperfeito (aproveitando as formas verbais presentes no poema), pela ordem seguinte: primeira conjugação, terceira e segunda. A opção por esta ordem tem que ver com o *facto* de a primeira e terceira conjugações portuguesas reproduzirem fielmente as conjugações latinas dos verbos de tema em -a- e dos verbos de tema em -i- e, por isso, terem sofrido uma evolução fonética mais fácil de explicar. A segunda conjugação portuguesa (que associamos aos verbos de tema em -e-) acabou por absorver a segunda (verbos de tema em -e-) e a terceira (verbos de tema em consoante, misto e -u-) latinas.

Passaria, então, à explicação da aparente divergência na formação do imperfeito português, mostrando o quadro seguinte com a flexão do imperfeito latino:

Número e pessoa		1ª conjugação	3ª conjugação	2ª conjugação
		Verbo <i>amare</i>	Verbo <i>dormire</i>	Verbo <i>dicere</i>
Singular	1ª	<i>amabam</i>	<i>dormiebam</i>	<i>dicebam</i>
	2ª	<i>amabas</i>	<i>dormiebas</i>	<i>dicebas</i>
	3ª	<i>amabat</i>	<i>dormiebat</i>	<i>dicebat</i>
Plural	1ª	<i>amabamus</i>	<i>dormiebamus</i>	<i>dicebamus</i>
	2ª	<i>amabatis</i>	<i>dormiebatis</i>	<i>dicebatis</i>
	3ª	<i>amabant</i>	<i>dormiebant</i>	<i>dicebant</i>

Em Latim, o imperfeito forma-se acrescentando a característica -ba- ao tema do verbo. Foi essa característica que deu origem ao -va- que usamos em Português para formar o imperfeito da primeira conjugação. Neste caso, o fenómeno fonético verificado é o inverso do betacismo, que caracteriza a pronúncia das gentes do Porto, conhecidos por trocar o [v] pelo [b] (eg. vaca por baca)<sup>13</sup>. O -v- manteve-se em Português na primeira conjugação, porque foi preservado pelo facto de estar ladeado de vogais da mesma natureza, isto é, do mesmo timbre (amava). Na segunda e na terceira conjugações, essa manutenção não foi possível, porque o -b-/-v-, entre vogais de timbre diverso, acabou por sofrer um emudecimento e cair. O resultado – \*dormiea, \*dizea – evoluiu no sentido da simplificação, tendo passado a grafar-se como hoje. Para finalizar, além de ter a intenção de propor a realização de exercícios vários que, por questões de espaço não posso transpor para este trabalho, abordaria ainda o imperfeito do verbo “ser”, que parece irregularíssimo em Português. Creio, contudo, que a partir da visualização do quadro seguinte, ficaria claro que essa irregularidade não é uma infração imputável ao Português, mas antes uma herança latina.

Número e pessoa		Verbo Ser	
		Latim	Português
Singular	1 <sup>a</sup>	<i>eram</i>	<i>era</i>
	2 <sup>a</sup>	<i>eras</i>	<i>eras</i>
	3 <sup>a</sup>	<i>erat</i>	<i>era</i>
Plural	1 <sup>a</sup>	<i>eramus</i>	<i>éramos</i>
	2 <sup>a</sup>	<i>eratis</i>	<i>éreis</i>
	3 <sup>a</sup>	<i>erant</i>	<i>eram</i>

Tendo em conta o que já foi explanado, seria fácil levar os alunos a identificar e enunciar as semelhanças e as diferenças entre ambas as línguas.

## V. Conclusão

A associação do ensino da língua portuguesa ao da língua latina deveria ser possível nos dois sentidos, isto é, nas aulas de Português e de Latim. Se, por impedimento do sistema, esta situação ideal não é atingível, importa encontrar estratégias que permitam ao professor de Português facilitar a aprendizagem dos seus discípulos. Grande parte das dificuldades com que estes se defrontam ao longo do seu percurso académico (quer a nível do funcionamento da língua quer a nível do tratamento do texto literário) seriam dissipadas se, desde cedo, fossem adquirindo noções básicas da língua e da cultura latinas.

A proposta aqui apresentada, lamentavelmente, só será posta em prática depois da publicação deste texto, pelo que não é possível apresentar o resultado a que se chegará. Não obstante, creio que os alunos ficarão a perceber melhor a mecânica da conjugação verbal portuguesa.

### Notas

1 Porque atualmente tudo parece ter origem anglo-saxónica, ficam algumas referências da defesa do estudo do Latim, das línguas e culturas clássicas em Inglês: St. Louis University, Why study Latin and Greek and the Classical Humanities? (s. d.). Consultado em 30 de outubro de 2015, disponível em <http://www.slu.edu/colleges/AS/languages/classical/sluclassics.html>; St. Louis University, Some Leading Benefits of Latin (and Classical) Studies. (s. d.). Consultado em 30 de outubro de 2015, disponível em <http://www.slu.edu/colleges/AS/languages/classical/latin/tchmat/pedagogy/latinbenefits.html>; Department of the Classics, University of Illinois, Why Study latin. (s. d.). Consultado em 30 de outubro de 2015, disponível em <http://www.classics.illinois.edu/programs/latin/why/>.

2 Importará recordar que o Latim ocupou no Ocidente o espaço que hoje cabe ao Inglês enquanto principal veículo de transmissão de cultura, ciência e diplomacia até ao século XIX.

3 À exceção de raras comunidades que continuam a utilizá-lo como instrumento de comunicação oral e que procuram fazê-lo ressurgir, o Latim enquanto língua falada caiu em desuso, facto que dá azo a que seja apelidado de “língua morta”. Dão-nos testemunho desses movimentos, por exemplo, sítios como <http://www.septimanalatin.org/> ou [http://avitus.alcuinus.net/schola\\_latina/](http://avitus.alcuinus.net/schola_latina/).

4 Tenho, de resto, a convite de colegas e antigos alunos, organizado algumas sessões de divulgação de Mitologia e de História das Línguas Latina e Portuguesa, para públicos de idade diversa (desde o 1º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário), com resultados positivos e encorajadores. Além disso, sou responsável pelos cursos de

Latim da Universidade Júnior da Universidade do Porto, que, desde 2010, têm funcionado anualmente.

5 Quando os fito, não é difícil ler-lhes nos olhos pensamentos como “Ah, se alguém me tivesse explicado isso antes!”.

6 São duas as razões da menção deste exemplo e não de outro, eventualmente nacional. Por um lado, o reconhecimento da anglofilia reinante em Portugal desde há vários séculos (e que, em larga medida contraria o famoso slogan “O que é Nacional é bom.”); por outro a singeleza do relato de uma memória de infância que, de imediato, indis põe o leitor contra os maus professores, se é que assim se pode considerar quem quer que proceda daquele modo com qualquer discente, numa “primeira aula” de língua estrangeira.

7 Creio, contudo, que em outros níveis de ensino, se deve evitar a referência ao número de formas a identificar.

8 Conquanto não soubessem designar este último grupo.

9 Por razões óbvias, não pretendo utilizar na aula a terminologia técnica a que, por norma, os alunos só têm acesso em níveis académicos mais avançados.

10 Na passagem para o Português, a gutural [k], seguida de [e] sofreu uma palatalização regressiva que, por sua vez, deu origem ao aparecimento de uma sequência com iode (a semivogal anterior), tendo acabado por se transformar na africada dental [ts], forma que está na origem das consoantes que se grafam atualmente em português como <c, ç> ou <z> (esta última em contexto especial, intervocálico, que dá origem à evolução de [ts] > [dz] (<http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/gramhist/fonetica.html>)).

11 Note-se que este substantivo já existia em Latim.

12 O que se acaba de dizer respeita sobretudo ao presente e imperfeito, pois a formação do futuro português diverge da do latino.

13 A troca do [v] pelo [b] também ocorre na mesma região como consequência da hipercorreção levada a cabo pelos falantes que, conscientes do fenómeno antes descrito, tentam não praticá-lo e acabam por alterar o que não precisa de ser alterado (ouvimos, então, “votas” em vez de “botas”).

## Referências

- Brito, A. M. (org.) (2010). *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras.
- Buescu, H. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. MEC. Consultado em 22 de outubro de 2015, disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/proposta\\_novo\\_programa\\_portugues\\_eb\\_consulta\\_publica1\\_o.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/proposta_novo_programa_portugues_eb_consulta_publica1_o.pdf)
- Churchill, W. (1960). *My Early Life*. London: Oldhams. Pp.17–18.
- Delgado-Martins, M. et alii (1992). *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo (165-177). In *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Espírito Santo, C. (1.04.2015). Latim: a remar contra a maré. *Público*, p. 12.
- Marques, M. H., Rocha, M. R. (2015). *A Gramática – Português – 1º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Meireles, C. (2007). *Ou isto ou Aquilo*. Nova Fronteira.
- Ministério da Educação e Ciência. *Curso Científico-humanísticos de Ensino Secundário (Oferta formativa)* (s. d.). Consultado em 30 de outubro de 2015, disponível em <http://www.dge.mec.pt/cursos-cientifico-humanisticos>
- Ministério da Educação e Ciência. *Introdução à Cultura e Línguas Clássicas* (s. d.). Consultado em 22 de outubro de 2015, disponível em <http://www.dge.mec.pt/introducao-cultura-e-linguas-classicas>
- Silvano, P., Rodrigues, S. (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da Gramática: Uma proposta de articulação (275-291). In *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras.
- Imagem 1, consultada em 22 de outubro de 2015, disponível em [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gustave\\_Courbet\\_-\\_Three\\_English\\_Girls\\_at\\_a\\_Window\\_-\\_WGA05472.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gustave_Courbet_-_Three_English_Girls_at_a_Window_-_WGA05472.jpg)
- Imagem 2, consultada em 22 de outubro de 2015, disponível em [http://ceciliameireles2009.blogspot.pt/2014\\_02\\_01\\_archive.html](http://ceciliameireles2009.blogspot.pt/2014_02_01_archive.html).
- Vídeo com a declamação do poema pelo autor Paulo Autran, consultado em 22 de outubro de 2015, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DxMj334LtzC>

